

A MUSICALIZAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES ENTRE INCLUSÃO ESCOLAR, EDUCAÇÃO INTEGRAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

MUSICALIZATION AS A PEDAGOGICAL PRACTICE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: INTERSECTIONS AMONG SCHOOL INCLUSION, COMPREHENSIVE EDUCATION, AND TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENTS

Gabriela Costa Araujo

IFSP/UFSCar

Mariuscla Stanley Moura de Moraes

Univesp

Bruna Ribeiro da Silva

Univesp

Pamela de Queluz Paula

Univesp

Ingrid Alves Caraça

Univesp

Lucira Costa Real

Univesp

Rayssa Pires Tavares

Univesp

Resumo

Este artigo investiga as contribuições da musicalização para o desenvolvimento integral de crianças na Educação Infantil, com o objetivo de compreender de que modo essa prática, ao articular dimensões cognitivas, emocionais e sociais, pode potencializar práticas pedagógicas inclusivas e anticapacitistas. Para isso foi realizada uma revisão narrativa, com foco em artigos publicados entre 2020 e abril de 2025 em duas bases de dados. Adotou-se a análise de conteúdo como metodologia de pesquisa (Bardin, 2011). Os resultados revelam que, embora a musicalização contribua significativamente para o desenvolvimento infantil, há lacunas na abordagem do capacitismo e na articulação com a educação inclusiva. Observam-se desafios na formação inicial e continuada de docentes. Conclui-se que a musicalização, como direito cultural e ferramenta de emancipação, exige uma formação ética e crítica para a construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos.

Palavras-chave:

Musicalização; educação infantil; inclusão escolar; anticapacitismo; formação docente.

Abstract

This article investigates the contributions of musicalization to the integral development of children in early childhood education, with the aim of understanding how this practice, by articulating cognitive, emotional and social dimensions, can enhance inclusive and anti-ableism pedagogical practices. To this end, a narrative review was conducted, focusing on articles published between 2020 and April 2025 in two databases. Content analysis was adopted as the research methodology (Bardin, 2011). The results show that, although musicalization contributes significantly to child development, there are gaps in the approach to ableism and in the articulation with inclusive education. There are challenges in the initial and continuing training of teachers. The conclusion is that musicalization, as a cultural right and a tool for emancipation, requires ethical and critical training in order to build truly inclusive school environments.

Keywords:

Musicalization; early childhood education; school inclusion; anti-ableism; teacher training.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI), segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/1996), tem como finalidade primordial promover o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Esta normativa demanda a atuação de educadoras/es comprometidas/os com o aprimoramento contínuo de sua prática pedagógica, por meio da incorporação de conteúdos, conhecimentos e metodologias que gerem aprendizagens contextualizadas. Ademais, é essencial que essas práticas estejam orientadas ao bem-estar e à satisfação das crianças, respeitando as especificidades desse estágio inicial da escolarização, marcado pela construção da autonomia e pelas primeiras experiências de socialização e aprendizagem (Rocha; Marques, 2021).

Diversas são as abordagens pedagógicas possíveis para alcançar os objetivos propostos na EI. Dentre elas, destaca-se a musicalização, reconhecida como uma estratégia educacional eficaz no desenvolvimento integral das crianças. Por meio da vivência musical, elas têm a oportunidade de explorar e aprimorar habilidades e competências de forma lúdica, significativa e contextualizada. A musicalização, compreendida como prática educativa que integra o ensino e a experiência estética da música, tem demonstrado contribuições relevantes para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais. A música, enquanto manifestação artística e expressão cultural, é composta por elementos estruturais, como ritmo, melodia e harmonia, que possibilitam a construção de novas experiências sensoriais, cognitivas e emocionais. Esses elementos, ao serem mobilizados no processo educativo, favorecem o acesso a diferentes formas de expressão e compreensão de sentimentos e pensamentos, além de estimular múltiplas áreas do cérebro, contribuindo para um aprendizado mais integrado e sensível (Casarotto; Vargas; Mello-Carpes, 2017 *apud* Brito; Soares, 2024).

Diante do interesse das autoras em explorar práticas pedagógicas inovadoras e comprometidas com uma educação inclusiva, o presente estudo tem como objetivo compreender de que maneira a musicalização pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais na infância. Busca-se, ainda, analisar os impactos dessa prática na promoção da concentração, da memória e da expressão emocional, reconhecendo a musicalização como uma ferramenta pedagógica potente na constituição das subjetividades infantis. A investigação parte do pressuposto de que a experiência musical, ao articular linguagem, sensibilidade e corporeidade, favorece processos complexos de aprendizagem e de construção identitária no contexto da EI. Busca-se, ainda, evidenciar como essa prática, quando planejada com intencionalidade e sensibilidade às diversidades presentes no ambiente escolar, pode promover estratégias inclusivas e anticapacitistas,¹ estimulando a participação de todas as crianças no processo de ensino-aprendizagem.

A escolha deste tema se justifica pelo crescente reconhecimento do potencial da música como estratégia pedagógica promotora de inclusão e valorização das diversidades. A musicalização pode favorecer o respeito às diferenças, estimular o pertencimento, proporcionar acessos múltiplos às diferentes formas de conhecimento e criar ambientes de aprendizagem mais abertos e sensíveis às necessidades de cada criança. Ao fomentar uma escuta ativa, promover a participação coletiva e valorizar as subjetividades, a música configura-se como um recurso potencial para a desconstrução de práticas escolares excludentes e homogeneizadoras.

Nesse contexto, é fundamental considerar a articulação da musicalização com a Educação Especial (EE), especificamente na perspectiva da educação inclusiva, entendida legalmente como modalidade da educação escolar voltada ao atendimento do público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Como modalidade transversal, a EE deve perpassar todas as

etapas e modalidades de ensino, promovendo a eliminação de barreiras atitudinais, físicas e pedagógicas (Brasil, 2015).

A partir dessa perspectiva, evidencia-se a relevância de abordagens anticapacitistas, concebidas neste trabalho como orientações críticas que visam desconstruir as práticas excludentes, os estigmas e as opressões em torno da deficiência. O capacitismo opera como uma lógica sociocultural que subalterniza sujeitos com deficiência, restringindo-lhes o acesso aos direitos, à autonomia e à participação plena na vida social. No contexto educacional, o enfrentamento ao capacitismo demanda transformações nas concepções pedagógicas e nas práticas escolares que perpetuam desigualdades e invisibilizações (Oliveira; Escobar, 2024). A implementação de práticas inclusivas por meio da musicalização requer o reconhecimento das potencialidades de todas as crianças, o que implica rejeitar os modelos normativos de desenvolvimento e aprendizagem. Esse processo só se concretiza mediante uma formação docente comprometida com as especificidades do público-alvo da EE, o que inclui tanto a formação inicial como a formação continuada de professoras/es. Essa formação deve contemplar estratégias pedagógicas inclusivas, com destaque para o ensino colaborativo, conforme indicam estudos contemporâneos na área.

Contudo, ainda são grandes os desafios enfrentados nesse campo. A formação inicial e continuada de docentes raramente contempla a prática musical de forma estruturada e como uma abordagem pedagógica, e menos ainda em sua dimensão inclusiva. Soma-se a isso a dificuldade de superar lógicas capacitistas no cotidiano escolar, como a exclusão simbólica de crianças com deficiência das atividades musicais por falta de adaptações ou pela ideia comum de que não são capazes de participar plenamente. Existem, ainda, barreiras arquitetônicas e educacionais que dificultam o atendimento adequado das pessoas com deficiência, especialmente na EI. Entre essas limitações, destacam-se a ausência de recursos essenciais, como intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para estudantes

surdas/os, equipamentos adaptados para pessoas com baixa visão, além da carência de materiais pedagógicos acessíveis e da insuficiência de profissionais para atender às demandas desse público.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar como a musicalização pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e anticapacitistas, com base em revisão de literatura recente. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamenta-se na revisão narrativa de artigos científicos publicados entre os anos de 2020 e 2025, selecionados a partir de critérios de relevância, atualidade e vínculo com a temática.

Este artigo está organizado em quatro seções. A primeira apresenta a metodologia adotada na condução da pesquisa. As duas seções subsequentes compõem a fundamentação teórica, na qual são discutidas as principais bases conceituais que sustentam as análises desenvolvidas. Na sequência, a seção destinada à discussão dos resultados sistematiza os achados da revisão, com base nas categorias analíticas construídas. Por fim, as considerações finais evidenciam as contribuições do estudo e apontam possíveis desdobramentos para pesquisas futuras e para a prática pedagógica.

METODOLOGIA

Com base nos objetivos propostos, adotou-se como metodologia a análise de conteúdo de Bardin (2011). Buscou-se uma revisão bibliográfica fundamentada em produções teóricas que abordam a música como linguagem, recurso pedagógico e prática metodológica inovadora (Baumeister; Leary, 1997). A coleta de dados ocorreu por meio de busca sistemática nas bases de dados *SciELO* e *Google Acadêmico*, utilizando os descritores “musicalização na educação infantil”, “musicalização e desenvolvimento infantil” e “musicalização e aprendizagem”. Foram selecionados artigos publicados entre 2020 e abril de 2025, em língua portuguesa,

que apresentassem estudos de caso ou revisões bibliográficas. O recorte temporal adotado teve como objetivo priorizar estudos recentes e atualizados sobre a temática. Foram excluídos da análise artigos cujo foco se restringia a diagnósticos específicos, como aqueles centrados no Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que compuseram um número significativo de trabalhos encontrados, por se considerar que tal recorte poderia direcionar a revisão para uma compreensão parcial da temática da musicalização na EI, tendo em vista a perspectiva da educação inclusiva e o anticapacitismo. Optou-se, portanto, por contemplar estudos de caráter mais abrangente, que abordassem a musicalização na EI em contextos sem delimitação a uma deficiência específica, de modo a garantir maior amplitude analítica. Ressalta-se, contudo, que investigações futuras poderão aprofundar a análise de produções voltadas a determinados diagnósticos, de modo a explorar com maior especificidade os impactos da musicalização em diferentes contextos educacionais e entre distintos perfis de estudantes. Além disso, excluíram-se produções como teses, dissertações e monografias, com o intuito de assegurar maior rigor metodológico e uniformidade nos critérios de seleção (Lakatos; Marconi, 2003).

Dos cerca de 290 estudos encontrados, aplicaram-se critérios de elegibilidade que resultaram na seleção de materiais mais pertinentes ao objeto de análise, a musicalização em interface com a educação, o aprendizado e o desenvolvimento infantil. A interpretação dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, que pode ser condensada em três momentos: pré-análise, que corresponde à organização do material, a escolha dos documentos e do objetivo; exploração do material, que se refere a classificação e codificação das fontes; e tratamento dos dados e interpretação, por meio da inferência (dedução lógica) e interpretação dos dados. Estas etapas não se apresentam de maneira fechada e linear, mas podem ser entrelaçadas e servem como um

roteiro para o tratamento dos dados (Bardin, 2011).

A primeira parte do processo de análise seguiu algumas das etapas mencionadas anteriormente. Na pré-análise, foi realizada uma leitura inicial dos textos selecionados, a fim de identificar aqueles que apresentavam maior pertinência com os objetivos da pesquisa. Em seguida, na etapa de exploração do material, procedeu-se a uma leitura minuciosa dos textos, organizando e categorizando os conteúdos relevantes. Nesse processo, classificaram-se as fontes conforme sua ênfase temática e foram codificados os trechos que tratavam especificamente da musicalização como prática pedagógica na EI, permitindo identificar padrões e recorrências no corpus analisado. A partir da análise desses trechos, foram construídas as primeiras categorias temáticas, que incluíam as contribuições cognitivas e psicomotoras na educação infantil, e o desenvolvimento emocional e social.

Na segunda parte da análise, os artigos previamente selecionados foram submetidos a uma nova leitura, organizada em duas fases: reexame detalhado do material e interpretação dos dados. Nessa etapa de tratamento das informações, foram realizadas inferências a partir dos conteúdos identificados, buscando compreender, de maneira crítica, como os temas educação inclusiva, Educação Especial e formação docente eram abordados nos estudos. Essa releitura sistemática permitiu examinar as estratégias pedagógicas inclusivas, a qualificação docente para o atendimento à diversidade e as relações estabelecidas entre musicalização e inclusão. Além disso, procurou-se evidenciar as contribuições dessas produções para práticas educativas comprometidas com a equidade e com o direito à aprendizagem de todas e todos as/os estudantes. Nesse sentido foram identificadas categorias temáticas, a saber: *i.* contribuições cognitivas e psicomotoras na educação infantil; *ii.* desenvolvimento emocional e social; *iii.* inclusão e musicalização na prática docente; *iv.* inclusão, diversidade e anticapacitismo; por fim, *v.* formação docente e intencionalidade pedagógica.

Na etapa de tratamento e interpretação dos dados, os conteúdos extraídos foram organizados e analisados, permitindo uma compreensão crítica sobre o papel da musicalização no desenvolvimento das crianças e no processo de ensino-aprendizagem na EI, com ênfase na formação docente e na perspectiva da educação inclusiva.

EDUCAÇÃO INFANTIL, MUSICALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

A EI constitui a base para o desenvolvimento integral da criança, sendo uma etapa fundamental para a aquisição de habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Nessa etapa, as crianças constroem suas primeiras relações com o mundo, estabelecendo interações sociais e vivenciando experiências que impactarão todo seu percurso educacional. Assim, as práticas pedagógicas devem ser planejadas com intencionalidade, sensibilidade e respeito às singularidades de cada criança, garantindo ambientes acolhedores e inclusivos.

Conforme a LDB, a EI tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em articulação com a família e a comunidade (Brasil, 1996). Alinhado a essa perspectiva, Damazio (1994) compreende a criança como sujeito em desenvolvimento, com capacidades orgânicas² e mentais próprias, que interage com o meio para construir conhecimento.

A teoria do desenvolvimento infantil enfatiza que o pensamento da criança emerge das interações sociais e das experiências compartilhadas em seu ambiente. Vygotsky (2001) argumenta que o desenvolvimento cognitivo é produto das instituições sociais e da educação, nas quais se inserem família, escola e outras instâncias sociais. Assim, a construção do conhecimento se dá na interação com o outro e com as práticas sociais. Piaget (1996) complementa essa compreensão ao afirmar que o desenvolvimento cognitivo é um processo ativo, no qual a criança constrói seu

conhecimento por meio da interação com o meio e da experimentação. Nesse contexto, a inclusão da música no currículo da EI contribui para uma aprendizagem mais significativa e adaptada às necessidades de todas as crianças. A música favorece o desenvolvimento da escuta, da linguagem, da coordenação motora e da expressão emocional, promovendo ambientes educacionais mais inclusivos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 ainda garante os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças estruturados em cinco Campos de Experiências que visam promover interação, expressão, conhecimento e criatividade: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (Brasil, 2018). A arte, enquanto componente curricular obrigatório, desempenha papel essencial nesse processo, permitindo a livre expressão das crianças por meio da música, da dança, do teatro e das artes visuais.

Nesse sentido, a música surge como linguagem expressiva que possibilita à criança comunicar sensações, sentimentos e ideias, contribuindo para a construção de sua identidade e para a interação social. Experiências musicais enriquecem o repertório cultural, favorecendo o autoconhecimento e a percepção de si e do outro. Práticas pedagógicas que integram a música devem considerar as diferentes formas de comunicação, inclusive aquelas utilizadas por crianças com deficiência, garantindo a participação plena no processo educativo. De acordo com Bréscia (2003), a musicalização desenvolve a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, a escuta, a memória e a concentração, além de promover a socialização e a afetividade. Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento de todas as crianças e têm impacto positivo na aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas, por exemplo.

O histórico da educação musical no Brasil revela uma trajetória marcada por influências

culturais diversas e por transformações no papel pedagógico da música. Inicialmente vinculada à catequese e à educação religiosa, a música passou a integrar propostas educacionais mais sensíveis ao desenvolvimento das crianças, especialmente a partir do século XX. Na atualidade, a música é reconhecida como ferramenta didática que potencializa a aprendizagem, estimula a criatividade e contribui para a formação integral (Balderrama; Silvino, 2022; Bitencourt, 2019).

No processo de musicalização, é essencial considerar a escuta atenta, a imitação, a criação e a expressão corporal e vocal das crianças. Brito (2003) enfatiza que a experiência musical deve anteceder a aprendizagem formal do código musical, sendo um processo vivido e construído gradualmente. Delalande (1995) relaciona o fazer musical às formas de jogo descritas por Piaget, reconhecendo três dimensões: sensório-motora, simbólica e com regras. Assim, a dimensão sensório-motora refere-se ao conhecimento construído pela ação e pelos sentidos, marcada pelo prazer sem finalidade e pelas descobertas; a dimensão simbólica é aquela em que a música assume um caráter expressivo, envolvendo a capacidade de representar e imaginar; já a dimensão com regras corresponde ao momento em que a criança aplica sistemas musicais e antecipa normas, por exemplo, a partir da convenção musical (harmonia, ritmo e melodia), em que o prazer está associado à compreensão e ao domínio dessas regras. Essa compreensão reforça a necessidade de propostas musicais adequadas ao estágio de desenvolvimento de cada criança e as suas especificidades.

A musicalização na EI, portanto, deve ir além do uso instrumental da música nas rotinas escolares. É necessário planejar experiências significativas que envolvam a escuta ativa, a experimentação sonora e a produção coletiva. Fonterrada (2015) defende que o ambiente escolar deve favorecer a criação e a atribuição de sentidos à música, permitindo que a criança atue como sujeito do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a música é compreendida como linguagem e forma de comunicação, essencial para o

desenvolvimento integral e inclusivo.

Assim, a musicalização pode configurar-se como uma prática pedagógica inovadora, ainda que de tradição consolidada, comprometida com a formação integral e com o direito de todas as crianças à aprendizagem. Ao considerar a diversidade de modos de ser, aprender e se expressar, a musicalização contribui para uma EI verdadeiramente inclusiva, centrada no respeito à diferença e na promoção da equidade. Essa perspectiva dialoga diretamente com os fundamentos e desafios presentes no campo da EE e da educação inclusiva no Brasil, os quais demandam um olhar atento às bases legais, às práticas que enfrentam o capacitismo e à formação continuada de profissionais que atuam no contexto escolar.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Historicamente, no Brasil, a oferta educacional para pessoas com deficiência foi estruturada de forma separada da educação oferecida à maioria das/os estudantes, especialmente àquelas/es consideradas/os dentro dos padrões da “normalidade”. Os conceitos de normal e anormal operam como um binômio estruturante das dinâmicas de inclusão e exclusão (Foucault, 2001), produzindo classificações que posicionam alguns sujeitos como desviantes ou inadequados. Essas distinções não apenas regulam comportamentos, mas também sustentam práticas que legitimam hierarquias, estigmas e desigualdades. A separação entre a educação para pessoas com deficiências e o ensino nas classes comuns contribuiu para que a EE se constituísse como um campo isolado, com pouca integração à rede de ensino regular. Como resultado, consolidou-se um modelo educacional paralelo, no qual o atendimento às/aos estudantes com deficiência ocorria, em grande parte, em instituições específicas e segregadas, distantes das dinâmicas e espaços da escola comum.

Segundo Kassar (2011), embora haja registros de matrículas de estudantes com deficiência

em instituições privadas e redes públicas estaduais desde o final do século XIX, o modelo predominante foi o da institucionalização especializada, que se refere ao processo pelo qual pessoas, geralmente marcadas por deficiência, dependência ou vulnerabilidade social, são encaminhadas para instituições específicas, como abrigos, hospitais, ou centros terapêuticos, onde podem viver ou permanecer sob cuidados, o que pode resultar em práticas de segregação e afastamento da convivência comunitária e das redes sociais mais amplas³. Esse modelo se apoiava na crença de que a melhor forma de atender a esses sujeitos era por meio de escolas ou classes separadas, voltadas exclusivamente ao “educando anormal”. Essa separação era, em grande medida, legitimada por discursos científicos e sanitários que defendiam a distinção entre estudantes “normais” e “anormais”, reforçando, assim, uma estrutura excludente. O discurso médico-científico operou historicamente como um dispositivo de regulação e controle dos corpos, contribuindo significativamente para a segregação e a exclusão daquelas/es consideradas/os não funcionais aos padrões normativos da sociedade (Foucault, 1979). Corpos tidos como irregulares, por não se adequarem aos ideais de produtividade, normalidade ou eficiência, foram frequentemente patologizados, medicalizados e, em muitos casos, submetidos a práticas de invisibilização e exclusão sistemática, inclusive por meio de políticas de esterilização e institucionalização.

Inserir-se nesse contexto a noção de capacitismo, compreendida, conforme Mello (2016), como um conjunto de atitudes e práticas discriminatórias que atribuem maior valor a indivíduos cujos corpos se aproximam de padrões idealizados de funcionalidade e estética. Essa lógica produz hierarquias corporais que desconsideram e marginalizam pessoas com deficiência. Seus efeitos concretos se manifestam na ausência de infraestrutura acessível em espaços públicos, na valorização de corporalidades consideradas normativas e na inexistência, ou implementação lenta e limitada, de políticas voltadas à valorização da diferença, dificultando sua efetividade tanto

no plano material quanto simbólico.

Em um período de profundas transformações socioeconômicas no país, como o século XX, marcado pela industrialização e pelo acelerado processo de urbanização, em que o êxodo rural resultou em um crescimento expressivo da população urbana e, por consequência, no aumento das matrículas nas escolas públicas, com maior presença das camadas populares nas instituições de ensino, as legislações da época passaram a evidenciar preocupações com as condições sociais e de saúde dessas/es estudantes. Isso refletiu tanto uma tentativa de controle quanto uma resposta às novas demandas educacionais colocadas por essa realidade emergente (Kassar, 2011).

Nesse sentido, alguns marcos normativos foram cruciais para a construção da modalidade da educação, a Educação Especial, sobretudo ao considerarmos a concepção adotada neste trabalho, em uma perspectiva inclusiva. A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou a instauração de um novo marco jurídico e político no Brasil, com implicações para as políticas sociais. Reconhecida por seu caráter democrático e inclusivo, a carta magna conferiu centralidade aos direitos sociais, reafirmando-os como garantias fundamentais das/os cidadãs/os. No campo educacional, instituiu-se a educação como um direito subjetivo, ou seja, plenamente exigível por qualquer indivíduo, atribuindo ao Estado a responsabilidade de garanti-la.

A LDB, em 1996, reforçou o compromisso com a adequação das escolas brasileiras para garantir o atendimento educacional a todas as crianças, reconhecendo e valorizando as diferenças étnicas, sociais e culturais como elementos fundamentais para a consolidação de uma proposta inclusiva. A Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, apresentando orientações fundamentais para a consolidação de uma educação inclusiva no país. Entre os aspectos centrais do documento, destaca-se a ênfase na formação continuada de professoras e professores como condição essencial para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas

e qualificadas.

Complementando o arcabouço legal da LDB, o Decreto nº 6.571/2008 regulamentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e redefiniu as normas de financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), assegurando repasses específicos para estudantes matriculadas/os em escolas públicas que também recebem AEE. A Resolução nº 4, de 2009, por sua vez, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade EE, estabelecendo diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, determinando que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação sejam incluídas/os nas classes comuns do ensino regular, além de receberem atendimento especializado em salas de recursos multifuncionais⁴ ou em centros especializados, públicos ou pertencentes a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que sem fins lucrativos. Essas normativas se articulam na construção de um sistema educacional mais inclusivo e na garantia do direito à educação para todos e todas.

Além disso, o Decreto nº 7.611 de 2011 revogou o Decreto anterior, nº 6.571/2008, trazendo novas diretrizes para a garantia de um sistema educacional inclusivo, como o aprendizado ao longo da vida, a não exclusão sob alegação de deficiência, o Ensino Fundamental (EF) gratuito e compulsório com adaptações, e a oferta de apoio necessário no sistema educacional geral. O Decreto de 2011 aprofundou e detalhou as diretrizes e o suporte para a EE, focando na inclusão, no atendimento educacional especializado e no apoio financeiro, enquanto o Decreto de 2008 era mais conciso e focado em um apoio mais direto para a oferta do AEE.

No que tange à formação continuada de professoras/es na perspectiva da educação inclusiva, Vilaronga e Mendes (2014) apontam que a fragilidade na formação docente para a EE, marcada por cursos frequentemente desconectados da realidade escolar e pela ausência de interlocução com profissionais

especializados/as (quando presentes nas instituições), compromete o preparo de professoras/es para atuar com estudantes com diferentes tipos de deficiência. A formação de professores/as da sala comum em EE é limitada, e as/os professoras/es de EE enfrentam sobrecarga. A imposição da obrigatoriedade da matrícula, sem o devido suporte formativo e sem espaços estruturados de troca pedagógica, contribui para o enfraquecimento das práticas docentes. Nesse cenário, a efetivação da política de inclusão nas escolas, sobretudo públicas, se distancia de sua concretização e passa a assumir um caráter cada vez mais idealizado e inatingível.

As instituições de ensino, principalmente as escolas de Educação Básica, enfrentam inúmeros desafios para romper com a lógica da normalidade e promover uma educação que valorize a diferença como princípio formativo. Um dos principais obstáculos reside na persistência de uma cultura escolar normatizadora, que ainda privilegia modelos homogêneos de aprendizagem, desenvolvimento e comportamento, desconsiderando a pluralidade de experiências, corpos, saberes e trajetórias presentes no cotidiano escolar. Superar essa lógica exige a revisão crítica do currículo, das práticas pedagógicas e dos processos avaliativos, de modo a garantir a inclusão de todos os sujeitos, em suas singularidades.

Além disso, é fundamental investir na formação inicial e continuada de professoras/es, com foco na educação inclusiva, com o propósito de promover uma abordagem comprometida com a valorização da diversidade e o enfrentamento de distintas formas de opressão, como o capacitismo, o racismo, o sexismo⁵ e demais discriminações estruturais. A presença de profissionais da EE, a formação de docentes das classes comuns e o fortalecimento de práticas colaborativas, como o coensino, são igualmente essenciais para a construção de ambientes mais inclusivos. Conforme destacam Vilaronga e Mendes (2014), o coensino, ou ensino colaborativo, é caracterizado pela atuação conjunta de docentes do ensino regular e da EE, configurando-se como uma das práticas mais eficazes no processo de construção de

ambientes escolares inclusivos. Também se impõe o desafio de transformar a infraestrutura escolar, assegurando acessibilidade física, comunicacional e pedagógica. Por fim, a escola deve se posicionar como espaço político de resistência e transformação, comprometida com a promoção dos direitos dos/as estudantes, especialmente daquelas/es historicamente excluídas/os.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As publicações selecionadas foram organizadas de maneira sistemática, o que possibilitou a identificação de quatro dimensões inter-relacionadas, definidas como categorias temáticas: o desenvolvimento cognitivo e psicomotor; os aspectos emocionais e sociais;a inclusão na prática docente; e a formação anticapacitista de professoras/es. A tabela abaixo sistematiza os artigos selecionados no processo de revisão.

A maioria dos artigos analisados baseou-se em revisão bibliográfica (66,7%), enquanto os demais incorporaram abordagens empíricas (33,3%), o que contribuiu para uma análise mais consistente e fundamentada em distintos contextos educacionais. Os resultados evidenciaram que a musicalização está diretamente associada ao fortalecimento do desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças, sendo apontada como uma ferramenta pedagógica capaz de promover uma construção ativa do conhecimento. Dentre os estudos analisados, 91,7% destacaram avanços na cognição por meio de habilidades como atenção, memória, raciocínio lógico e linguagem. Paralelamente, 75% dos artigos mencionaram benefícios na coordenação motora fina e grossa⁶, na consciência corporal e na percepção espacial, aspectos fortemente relacionados à prática musical.

Em relação ao desenvolvimento emocional

| Título do artigo | Autoras/es e ano de publicação |
|---|-------------------------------------|
| <i>Contribuições da música no desenvolvimento psicossocial e cognitivo da criança na etapa da educação infantil</i> | Belo et al. (2020) |
| <i>Musicalização na Educação infantil: Um olhar para além do entretenimento</i> | Rocha; Marques (2021) |
| <i>A influência da música no neurodesenvolvimento infantil: Apontamentos neuropsicológicos e revisão narrativa de estudos das neurociências</i> | Gouveia (2022) |
| <i>Gestão participativa e a musicalização na educação infantil</i> | Lima (2022) |
| <i>A musicalização na Educação Infantil</i> | Miranda et al. (2022) |
| <i>A musicalização no desenvolvimento infantil</i> | Silva; Rocha; Azevedo (2022) |
| <i>A musicalização na Educação Infantil: A importância da música para o desenvolvimento da criança</i> | Silva; Paula; Santos (2023) |
| <i>Vamos musicalizar? O papel da musicalização na educação infantil</i> | Aroucha; Gonçalves; Búrigo (2024) |
| <i>A importância da musicalização na Educação Infantil</i> | Gonçalves; Sperandio; Moraes (2024) |
| <i>A musicalização na Educação Infantil e o reflexo na aprendizagem e no desenvolvimento da criança</i> | Morais; Santos (2024) |
| <i>A musicalidade na formação da criança da educação infantil: Uma análise descritiva</i> | Santos; Costa; Castro (2024) |
| <i>A importância da musicalização na Educação Infantil: Caminhos e possibilidades</i> | Souza et al. (2025) |

Tabela 1 - Produções acadêmicas selecionadas na revisão.
Fonte: Elaboração das autoras.

e social, 66,7% dos estudos apontaram a musicalização como promotora da autoestima, expressão de sentimentos e autorregulação emocional, além de favorecer a socialização, o respeito mútuo e o trabalho cooperativo, como em Rocha e Marques (2021) e Souza *et al.* (2025). Essa perspectiva é reforçada pelas contribuições de Lima (2022) e Silva, Paula e Santos (2023), ao evidenciarem o impacto da música na organização da rotina escolar e no comportamento infantil.

Além desses aspectos, metade dos artigos analisados ressalta a importância da intencionalidade pedagógica no uso da música, compreendida como elemento integrador das práticas educativas. Tais estudos sugerem que a musicalização, quando aplicada de forma planejada, fortalece a mediação docente e amplia as possibilidades de ensino-aprendizagem, conforme o trabalho de Gonçalves, Sperandio e Moraes (2024). Os artigos analisados são unânimes em reconhecer a musicalização como um recurso pedagógico capaz de estimular múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil, como as dimensões cognitiva, motora, emocional, social e linguística. Estudos como os de Moraes e Santos (2024) e Belo *et al.* (2020) enfatizam que a música contribui significativamente para o desenvolvimento da memória, da atenção, da linguagem, da coordenação motora e das habilidades socioemocionais.

Contudo, observa-se que muitos artigos reproduzem uma concepção neurocentrada⁷ de desenvolvimento, focando predominantemente em ganhos funcionais e rendimento escolar. A ênfase na neuroplasticidade, entendida como a propriedade do sistema nervoso de se reestruturar e alterar suas funções, adaptando-se continuamente às demandas de novas experiências, aprendizados, estímulos ambientais, dentre outros (Gouveia, 2022), na melhoria de habilidades cognitivas ou no aumento do desempenho matemático tende a instrumentalizar a música como um meio para fins escolares apenas, reduzindo seu potencial como forma de expressão, construção de sentido e elaboração subjetiva. Por outro lado, quando compreendida como prática sociocultural, como em Rocha e

Marques (2021), a música é apresentada como linguagem viva, que precede a escola e que pode ser integrada às experiências infantis de forma lúdica, criativa e inclusiva. Nessa perspectiva, a musicalização não se resume a técnica, mas se inscreve como campo de afetos, partilha, constituição identitária e resistência aos processos de normalização presentes na escola.

As categorias temáticas decorrentes da revisão dos artigos serão sistematizadas a seguir.

CONTRIBUIÇÕES COGNITIVAS E PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A musicalização na EI representa uma prática pedagógica eficaz para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e psicomotoras. Ao explorar sons, ritmos e movimentos, a criança ativa regiões cerebrais envolvidas na memória, atenção, linguagem e raciocínio lógico, como apontado por outros trabalhos (Ilari, 2003; Fonseca, 2004). Indo ao encontro do que afirmam estes autores, Gouveia (2022) reconhece a música como um estímulo essencial para o cérebro infantil, ativando áreas ligadas à cognição desde o período pré-natal. Gouveia (2022) cita que, sob uma perspectiva neurológica, a música ativa áreas neurais vinculadas ao sistema límbico, responsáveis pelas emoções, memória, linguagem e aprendizagem. Ressalta que a estimulação musical precoce influencia positivamente a neurogênese, que é o processo de formação de novos neurônios, especialmente no hipocampo, área relacionada à memória e à regulação do estresse. Essa estimulação precoce favorece o amadurecimento de funções executivas e contribui para a aquisição de competências fundamentais à aprendizagem, como a alfabetização e o pensamento simbólico.

As atividades musicais contribuem significativamente para o desenvolvimento motor das crianças, uma vez que exigem controle corporal, coordenação motora fina e grossa, percepção espacial e senso de ritmo, conforme Costa (2015) e Silva e Silva (2022) já haviam argumentado. Experiências como cantar, dançar e manusear instrumentos

simples estimulam a lateralidade, a consciência corporal e o domínio do próprio corpo. Complementando essa abordagem, Lima (2022) destaca que a música também favorece o desenvolvimento psicológico infantil ao estimular a imaginação, a criatividade e a ludicidade, ressaltando a importância da observação atenta do/a professor/a diante das potencialidades cognitivas de cada faixa etária. Já Rocha e Marques (2021) apontam que a inclusão da musicalização nas práticas escolares amplia não apenas as capacidades cognitivas das/os alunas/os, mas também fortalece a socialização. A partir dessas contribuições, é possível afirmar que a música, na EI, mobiliza o corpo como um instrumento essencial de aprendizagem e expressão, promovendo o desenvolvimento da coordenação, do equilíbrio e da consciência de si no espaço e em relação aos outros.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E SOCIAL

A música atua como uma linguagem afetiva e emocional, permitindo que as crianças expressem sentimentos, vivenciem emoções e construam relações interpessoais significativas. Atividades como canções, jogos rítmicos e dinâmicas coletivas favorecem o desenvolvimento da empatia, da autorregulação emocional e do senso de pertencimento, elementos essenciais para a construção de vínculos sociais saudáveis, consoante ao explicitado por estudos anteriores, como em Meirelles, Stoltz e Lüders (2014). Ao mesmo tempo, a participação em práticas musicais em grupo amplia a capacidade de convivência, estimulando atitudes cooperativas, respeito às regras e valorização da diversidade, competências fundamentais para o desenvolvimento emocional e social na infância e para a constituição de espaços inclusivos.

Nesse sentido, Miranda *et al.* (2022) destacam que o ensino de música desde os primeiros anos é reconhecido como uma ferramenta poderosa para promover a sensibilidade, a afetividade e a cognição das crianças. As vivências musicais proporcionam um ambiente onde o brincar

e o aprender se encontram, favorecendo interações mais afetivas e colaborativas entre os pares. Complementando essa visão, Silva, Rocha e Azevedo (2022) destacam que as atividades musicais coletivas não apenas estimulam a cooperação, mas também funcionam como espaços de expressão emocional. Ao cantar, tocar ou dançar, a criança exterioriza sentimentos, experimenta a autorrealização e desenvolve autoconfiança, o que contribui para o fortalecimento da autoestima e da identidade, aspectos basilares para a formação do sujeito.

Essa dimensão simbólica e relacional da música ganha ainda mais relevância quando se considera seu papel histórico e cultural. Rosa, Ferri e Darroz (2024) ressaltam que a música, presente na humanidade desde os primórdios, sempre foi um poderoso instrumento de comunicação e interação social. Na EI, esse caráter simbólico se traduz em experiências lúdicas e criativas, como a apreciação sonora, a internalização do ritmo e da melodia e o uso de instrumentos nas brincadeiras. Tais práticas promovem não apenas o desenvolvimento expressivo, mas também fortalecem os laços entre as crianças.

De forma complementar, Belo *et al.* (2020) afirmam que a música é um elemento cultural e pedagógico presente em todos os momentos da vida humana, sendo especialmente importante para o desenvolvimento psicossocial e psicomotor das crianças. Durante a EI, quando muitas crianças podem demonstrar comportamentos individualistas ou resistência ao convívio coletivo, a música surge como um meio eficaz para mediar essas relações, promovendo escuta, diálogo e sensibilização. Piaget (1996) já apontava que a escuta musical favorece a aquisição da linguagem oral, além de desenvolver concentração, raciocínio e coordenação motora.

Por fim, estudos neurocientíficos também têm reforçado a importância da música nos processos emocionais e cognitivos. Gouveia (2022) aponta que a musicalização ativa áreas do sistema límbico, responsáveis pela memória afetiva, emoções e aprendizagem, especialmente quando estimulada na primeira

infância. De forma integrada, Silva, Paula e Santos (2023) observam que a música, ao ser incorporada à rotina escolar, contribui para a organização do comportamento, favorece a autorregulação e cria um ambiente emocionalmente acolhedor, fortalecendo o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança.

INCLUSÃO E MUSICALIZAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

A musicalização na Educação Infantil destaca-se como um recurso pedagógico fundamental para a promoção de práticas inclusivas. Por constituir uma linguagem que pode manifestar-se também de forma não verbal, e por ser sensorial e acessível, a música facilita a participação ativa de crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem, ampliando as possibilidades de comunicação e expressão (Santos; Costa; Castro, 2024; Gonçalves; Sperandio; Moraes, 2024). Ao oferecer múltiplas formas de envolvimento, a prática musical permite que cada criança interaja com a proposta educativa respeitando seu tempo, ritmo e singularidades.

Diversos estudos apontam os benefícios da música no cotidiano escolar. Silva, Paula e Santos (2023) observaram, por meio da análise da rotina em uma sala de aula, que o uso da música favorece a organização do tempo pedagógico, facilita a transição entre atividades e contribui para o gerenciamento do comportamento infantil, promovendo um ambiente mais acolhedor, harmônico e participativo. Esses resultados indicam que a musicalização não apenas estimula a atenção e concentração das crianças, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes no processo de aprendizagem. A prática musical se revela como uma aliada na construção de ambientes educativos mais inclusivos e cooperativos. Aroucha, Gonçalves e Búrigo (2024) reforçam que a musicalização estimula o trabalho em equipe, o acolhimento das diferenças e a valorização do outro, consolidando valores de respeito e solidariedade desde a infância.

Na mesma linha, Souza *et al.* (2025) destacam a percepção das/os professoras/es sobre a musicalização como recurso facilitador, evidenciando maior engajamento das/os estudantes durante as atividades escolares. Essa perspectiva é reforçada por Gonçalves, Sperandio e Moraes (2024), que defendem que, quando inserida de forma intencional no planejamento pedagógico, a música contribui para a construção do conhecimento por meio de múltiplas linguagens, incentivando a autonomia, a criatividade e a expressão individual. Dessa forma, a musicalização deixa de ser apenas uma atividade complementar e passa a integrar o processo de ensino-aprendizagem de maneira efetiva e significativa.

Para alcançar esses objetivos, é imprescindível que a/o docente compreenda a música como uma ferramenta de mediação pedagógica, capaz de transformar a rotina escolar em um espaço acessível, afetivo e cooperativo (Aroucha; Gonçalves; Búrigo, 2024; Souza *et al.*, 2025). Isso requer sensibilidade para reconhecer as potencialidades de cada criança e promover a escuta ativa, o respeito às diferenças e a valorização das experiências individuais e coletivas como componentes essenciais da educação inclusiva.

INCLUSÃO E ANTICAPACITISMO: AUSÊNCIAS E POSSIBILIDADES

A análise dos artigos revela que, embora a musicalização seja amplamente reconhecida como benéfica para o desenvolvimento infantil, a inclusão educacional e a perspectiva anticapacitista permanecem temas às margens ou tratados superficialmente. Em alguns artigos, o termo “inclusão” aparece pontualmente, quase como uma concessão retórica, sem articulação com os marcos legais ou uma problematização das práticas pedagógicas excludentes.

Gouveia (2022), por exemplo, menciona a inclusão apenas uma vez no sentido de inserir a música no contexto escolar da criança. O foco está nos efeitos neuropsicológicos da música sobre o cérebro infantil, desconsiderando

a complexidade das interações entre aprendizagem, diferença e exclusão. A proposta de inserção da música como prática cultural na escola é promissora, mas carece de uma abordagem crítica que contemple a presença de crianças com deficiência ou em situações de vulnerabilidade social.

Outros artigos, como o de Silva, Rocha e Azevedo (2022), embora tratem da formação docente e da prática musical na EI, limitam o uso do verbo “incluir” a sentidos genéricos, como incluir a música na realidade da criança. A inclusão como prática pedagógica engajada e como análise da política educacional, com implicações éticas e pedagógicas, é ausente. De forma semelhante, Santos, Costa e Castro (2024) fazem referências à “quebra de barreiras”, linguísticas, comunicacionais e culturais, e à “participação”, indicando uma preocupação com ambientes acessíveis, mas sem aprofundamento teórico ou legal. O antipacitismo, como crítica aos sistemas que subalternizam sujeitos com deficiência, é ignorado, ainda que implicitamente convocado.

Apesar dessas lacunas, alguns trechos oferecem aberturas para pensar a musicalização em uma chave antipacitista. O reconhecimento da inteligência musical como uma potencialidade presente também em crianças com deficiência intelectual, embora isolado, aponta para a urgência de romper com paradigmas que associam deficiência à incapacidade. Além disso, ao destacar que a música promove interação, expressão e pertencimento, os textos sugerem, ainda que de forma não sistematizada, caminhos para práticas mais inclusivas.

Nesse sentido, uma abordagem antipacitista da musicalização exigiria o deslocamento da música do campo da ornamentação ou do reforço de habilidades cognitivas para sua inscrição como linguagem acessível, potente e legítima na constituição de subjetividades e na construção de comunidades escolares que respeitem a diferença e a diversidade. Isso implica não apenas adaptar atividades para crianças com deficiência, mas revisar os próprios fundamentos das práticas pedagógicas, de forma a rejeitar normas de

desenvolvimento hegemônicas e promover a escuta ativa da pluralidade de modos de ser, aprender e se expressar.

FORMAÇÃO DOCENTE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA: ENTRE LACUNAS E DESAFIOS

Um dos pontos recorrentes nos artigos analisados é a fragilidade da formação das/os professoras/es no que se refere à utilização da música como linguagem pedagógica. Alguns estudos (Silva; Paula; Santos, 2023; Aroucha; Gonçalves; Búrigo, 2024; Gonçalves; Sperandio; Moraes, 2024) indicam que, embora a música esteja presente nos currículos oficiais, sua inserção na prática pedagógica ocorre, muitas vezes, de forma descontextualizada, voltada para datas comemorativas ou centrada na memorização mecânica de canções.

Essa prática revela não apenas uma ausência de formação específica em musicalização, mas também uma concepção limitada do papel da arte na infância. A formação docente, nesse contexto, torna-se elemento crucial: sem preparo adequado, muitas/os professoras/es recorrem a repertórios prontos, sem problematizar seus conteúdos simbólicos ou considerar as especificidades culturais, cognitivas e físicas de suas turmas. Este cenário reflete uma cisão entre currículo prescrito e currículo vivido, agravada pela escassez de políticas de formação continuada voltadas para a inclusão e a musicalização, especificamente.

Alguns trabalhos, como os de Silva, Rocha e Azevedo (2022) e Rocha e Marques (2021), reconhecem a importância da intencionalidade pedagógica e da sensibilidade da/o educador/a na mediação das atividades musicais, defendendo uma postura ativa e reflexiva. Nessa direção, é essencial que a/o professor/a compreenda a música não apenas como conteúdo, mas como linguagem que atravessa o corpo, a emoção, a história de vida e os territórios geográficos e culturais das crianças. Isso demanda não apenas competências técnicas, mas também epistemológicas e éticas.

A ausência de discussões sobre o capacitismo nas formações docentes reforça a ideia de que a deficiência ainda é pensada como exceção e não como parte constituinte da diversidade humana. Nesse sentido, uma formação anticapacitista em musicalização precisa questionar as lógicas de normatividade que perpassam o cotidiano escolar, promovendo práticas que reconheçam e valorizem a singularidade de cada criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises desenvolvidas, o presente estudo reafirma a relevância da musicalização na EI como uma prática pedagógica de enorme potencial para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo as dimensões cognitiva, psicomotora, emocional e social. Os resultados da revisão bibliográfica evidenciaram a capacidade da música de aprimorar a atenção, a memória, a coordenação motora e a expressão de sentimentos, além de promover a socialização e a cooperação no ambiente escolar. Observou-se, ainda, o potencial da música enquanto recurso para a promoção da educação inclusiva.

No entanto, a pesquisa também ressaltou lacunas importantes, especialmente no que se refere à efetivação da educação inclusiva e anticapacitista por meio da musicalização. Notou-se que, apesar de reconhecido os benefícios da música, a abordagem do capacitismo e a articulação com os marcos legais da EE ainda são superficiais ou ausentes em muitos estudos que focam na musicalização na EI. Isso aponta para a necessidade urgente de uma ressignificação da musicalização, que a desloque de uma perspectiva meramente instrumental ou reabilitadora para uma compreensão como direito cultural e ferramenta de emancipação.

Além disso, os desafios na formação inicial e continuada de professores/as foram destacados como um obstáculo significativo para a implementação de práticas musicais intencionais e inclusivas. A ausência de preparo específico e a persistência de lógicas

normatizadoras na escola limitam o pleno aproveitamento do potencial da música para valorizar a diversidade e promover a equidade.

Diante desse cenário, reforça-se a importância de uma formação docente que contemple não apenas as competências técnicas da musicalização, mas também as dimensões epistemológicas e éticas, capacitando as/os educadoras/os a questionar o capacitismo e a construir ambientes escolares verdadeiramente acolhedores e inclusivos. Ao reconhecer que a música promove a interação, a sensibilidade e a cooperação, é possível vislumbrar práticas pedagógicas comprometidas com uma educação mais democrática e justa, que valorize a pluralidade de existências e experiências. Para isso, é preciso deslocar o foco da musicalização como ferramenta de reabilitação ou compensação para uma abordagem que a entenda como direito cultural, instrumento de emancipação e espaço de invenção de novas formas de vida. Pesquisas futuras poderão aprofundar a investigação acerca de metodologias de formação docente anticapacitistas aplicadas à musicalização, assim como avaliar o impacto de práticas musicais intencionalmente inclusivas no desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais específicas, ultrapassando o enfoque restrito ao TEA e ao TDAH, ampliando o escopo de compreensão da música em contextos diversos e com diferentes perfis de estudantes.

REFERÊNCIAS

AROUCHA, Eugislane Barbosa; GONÇALVES, Monica Feitosa de Carvalho Pedrozo; BÚRIGO, Carla Cristina Dutra. Vamos musicalizar? O papel da musicalização na educação infantil. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v.14, p. 1-17, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/download/44943/28357>>. Acesso em: 6 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>

images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidente da República, [2016]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 set. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília,

5 out. 2009. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 jun. 2025.

BALDERRAMA, Armando Alexandre Solíz; SILVINO, Rutelene de Oliveira. **A musicalização na educação infantil: uma revisão de literatura**. Monografia (Graduação em Pedagogia), Departamento Acadêmico de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim, 2022. Disponível em: <<https://ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/4282/1/ARMANDO%20E%20RUTILENE.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMEISTER, Roy; LEARY, Mark. Writing narrative literature reviews. **Review of General Psychology**, Washington, DC, American Psychological Association, v.1, n.3, p. 311-320, 1997. Disponível em: <<https://psychology.yale.edu/sites/default/files/baumeister-leary.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BELO, Bianca Sabrine Gonçalves Nascimento; OLIVEIRA, Ediane da Silva; SILVA, Francisca Ferreira da; BEZERRA, Ana Célia Privado dos Santos. Contribuições da música no desenvolvimento psicossocial e cognitivo da criança na etapa da educação infantil. **Anais VII CONEDU - Congresso Nacional de Educação**, Campina Grande, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA9_ID5984_01102020213248.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BITENCOURT, Jhonatas Bitencourt. **A contribuição da música na educação infantil: uma ferramenta auxiliar na aprendizagem cognitiva e psicomotora dos educandos**. Monografia (Graduação

em Pedagogia), Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2019. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/bitstream/prefix/2457/1/TCC_ContribuicaoMusicaEducacao.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. 1. ed. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Helena Brandão; SOARES, Jorciane da Conceição Costa. Contribuições da musicalização no aprendizado de crianças com TEA. **Revista Foco**, Curitiba, v.17, n.5, p. 1-20, 2024. Disponível em: <<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5205/3744>>. Acesso em: 9 mar. 2025.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Pirópolis, 2003.

CASAROTTO, Franciele Dornelles; VARGAS, Liane da Silva de; MELLO-CARPES, Pâmela Billig. Música e seus efeitos sobre o cérebro: uma abordagem da neurociência junto a escolares. **Elo Diálogos em Extensão**, Viçosa-MG, v.6, n.2, p. 55-60, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/elo/article/view/1180>>. Acesso em: 29 nov. 2025.

COSTA, Jessika Lenes de Vasconcelos. **A música no desenvolvimento psicomotor da criança na Educação Infantil**. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2015. Disponível em: <<https://musicaeinclusao.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/06/costa-jessika-amc3basica-no-desenvolvimento-psicomotor-da-crianc3a7a-na-educac3a7c3a3o-infantil.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2025.

DAMAZIO, Reynaldo Luiz. **O que é ser criança**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DELALANDE, François. **La Música es un Juego de Niños**. Ricordi Americana: Buenos Aires, 1995.

DEL-BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. **Permusi**, Belo Horizonte,

v.1, n.1, p. 1-20, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/55729/46070>>. Acesso em: 19 abr. 2025.

FERRI, Álvaro Nery; DARROZ, Luiz Marcelo; ROSA, Cleci Teresinha Werner da. A contribuição da música no desenvolvimento da interação social de sujeitos com transtorno do espectro autista. **Revista InCantare**, [s.l.], v.18, n.1, p. 1-24, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/incantare/article/view/8598>>. Acesso em: 29 nov. 2025.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. Os Anormais. **Curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GONÇALVES, Jane Cristina Kammer de Camargo; SPERANDIO, Maria José; MORAES, Natália Cristina Octávio de. A importância da musicalização na educação infantil. **Revista Acadêmica da Lusofonia**, [s.l.], v.1, n.3, p. 1-15, 2024. Disponível em: <<https://revistaacademicadalusofonia.com/index.php/lusofonia/article/view/42/84>>. Acesso em: 6 abr. 2025.

GOUVEIA, Cristiana Clara. A influência da música no neurodesenvolvimento infantil: apontamentos neuropsicológicos. **Mosaico: Estudos em Psicologia**, Belo Horizonte, v.10, n.1, p. 67-84, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/35680/30831>>. Acesso em: 2 abr. 2025.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.9, p. 7-16, 2003. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/395/322>>. Acesso em: 18 abr. 2025.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 15 jun. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Alexandre Ferreira de. Gestão participativa e a musicalização na educação infantil. In: COSTA, Mara Alice Braulio; CORRÊA, Jussara dos Santos; GUERRA, Rosane Saraiva; NUNES, Miriam Navarro de Castro; CARVALHO, Elson Santos Silva (org.). **Educação e tecnologia: usos e possibilidades para o ensino e a aprendizagem**. Ponta Grossa: Aya Editora, 2022. Disponível em: <<https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/Livros/L138.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2025.

MEIRELLES, Alexandre; STOLTZ, Tania; LÜDERS, Valeria. Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação musical. **Revista Música em Perspectiva**, [s.l.], v.7, n.1, p. 110-128, 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/38135>>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v.21, n.10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 1 jul. 2025.

MIRANDA, Clarice Martins Monteiro de; FONSECA, Graciane Aniceto da Silva; SILVA, Jocinira Souza; SILVA, Kely Cristina da; SANTOS, Mirela Nogueira dos; SOUZA, Rosângela Gomes Lopes de; BOAZEGEVSKI, Soraya. A musicalização na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [s.l.], v.8, n.1, p. 1770-1780, 2022. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4056>>. Acesso em: 3 abr. 2025.

MORAIS, Giovana Alexandrina; SANTOS, Maria Betânia de Castro Nunes. A musicalização na Educação Infantil e o reflexo na aprendizagem e no desenvolvimento da criança. **Revista de Práticas Pedagógicas**, Belo Horizonte, v.8, n.1, p. 98-115, 2024. Disponível em: <<https://fadminas.edu.br/wp-content/uploads/2024/09/Artigo-6-a-musicalizacao-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2025.

OLIVEIRA, Carla Cristina Gonçalves da Silva de; ESCOBAR, Karin Alves do Amaral. Capacitismo e as barreiras no campo educacional: desafios à inclusão de pessoas com deficiência. **Anais eletrônicos. Congresso Científico do UNIFOA**, Volta Redonda, UniFOA, 2024. Disponível em: <<https://conferencias.unifoa.edu.br/tc/article/view/1836/1654>>. Acesso em: 13 jul. 2025.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROCHA, Luiz Renato da Silva; MARQUES, Claudia de Araújo. Musicalização na Educação Infantil: Um olhar para além do entretenimento. **SciELO [Preprints]**, [s.l.], SciELO, 2021. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2825>>. Acesso em: 13 mar. 2025.

SANTOS, Elinaldo Almeida dos; COSTA, Maria Erlinda Miranda; CASTRO, Henilda Ferro. A musicalidade na formação da criança da educação infantil: uma análise descritiva. **Encontros Saberes Multidisciplinares**, São Luís, v.2, n.1, p. 1-21, 2024. Disponível em: <<https://facamencontrosaberes.com.br/index.php/esm/article/view/39/36>>. Acesso em: 7 abr. 2025.

SILVA, Edja Maria da; PAULA, José Ivyerson de; SANTOS, Mariana Xavier dos. A musicalização na educação infantil: a importância da música para o desenvolvimento da criança. **Anais IX CONEDU - Congresso Nacional de Educação**, Campina Grande, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/6581ecca9e9ae_19122023161938.pdf>.

Acesso em: 5 abr. 2025.

SILVA, Karolyne Lima da; SILVA, Cláudia da. Estimulação musical associada à coordenação motora como estratégia para a aquisição da aprendizagem escolar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.5, p. 41697-41714, 2022. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/48644/pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2025.

SILVA, Milena Moreira Barros da; ROCHA, Marinélia de Oliveira; AZEVEDO, Gilson Xavier de. A musicalização no desenvolvimento infantil. **REEDUC: Revista de Educação**, Anápolis, UEG, v.8, n.1, p. 110-126, 2022. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/12601/8803>>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SOUZA, Gabriela Fernanda Batista de; GARDINO, Maria Beatriz Martins da Silva; CUIM, Amanda da Silva; OLIVEIRA, Elimeire Alves de; MENDES, Ijosieli; CATELAN, Melka Carolina Faria. A importância da musicalização na educação infantil: caminhos e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [s.l.], v.11, n.2, p. 558-578, 2025. Disponível em: <<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18086>>. Acesso em: 5 abr. 2025.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.95, n.239, p. 139-151, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/abstract/?lang=pt>>. Acesso jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Notas

Notas

¹ Anticapacitismo refere-se a uma perspectiva crítica que busca enfrentar o capacitismo, que é a lógica

social que desvaloriza e subalterniza pessoas com deficiência, limitando seus direitos, sua autonomia e sua participação plena na vida coletiva. No campo educacional, essa abordagem implica questionar e transformar concepções pedagógicas e práticas escolares que reforçam exclusões, desigualdades e formas de invisibilização.

² As capacidades orgânicas são as condições corporais e motoras que permitem à criança explorar o ambiente, movimentar-se, desenvolver autonomia e participar das interações sociais.

³ Exemplar de processos de institucionalização, que segregaram e violentaram sujeitos e grupos, e uma chaga na história brasileira, é a Colônia, maior hospício do Brasil, que se tornou símbolo de violência institucional. De acordo com Eliane Brum, no prefácio do livro *Holocausto brasileiro*, de Daniela Arbex (Intrínseca, 2013), pelo menos 60 mil pessoas morreram naquele local, muitas após serem levadas à força e despojadas de identidade. Cerca de 70% não tinham diagnóstico relacionado à saúde mental. Eram meninas punidas por engravidar depois de violência sexual, jovens violentadas, esposas afastadas por conveniência dos maridos, trabalhadores/as pobres, pessoas LGBTQIAPN+, epiléticos, e demais que incomodavam o status quo, incluindo crianças.

⁴ As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços pedagógicos equipados com materiais e tecnologias assistivas, que auxiliam pessoas com deficiência ou com restrições funcionais, destinados ao Atendimento Educacional Especializado. Nesses espaços, um/a professor/a especializado atende, em horário complementar ao da sala comum, estudantes com deficiências e TEA. Portanto se configura como complemento, não substituição à sala de aula comum. A sala oferece recursos, adaptações e estratégias que favorecem a autonomia, participação e aprendizagem na escola.

⁵ O sexismo é um conjunto de práticas discriminatórias e de objetificação baseadas no gênero, sustentadas por uma cultura que inferioriza mulheres e reproduzem estereótipos sobre comportamentos, expressões e relações tidas como próprias de cada gênero, ou que tomam o masculino como referência universal, como ocorre com a língua portuguesa (Araujo, 2018). Disponível em: <<https://revistadarcy.unb.br/educacao-n-30/dossie/275-glossario-feminista>>. Acesso em: 26 nov. 2025.

⁶ A coordenação motora fina envolve tarefas que demandam precisão e controle de músculos pequenos, especialmente das mãos e dos dedos. Já a coordenação motora grossa refere-se ao uso de grandes músculos do corpo e é estimulada por ações que envolvem movimentos amplos e atividade física.

⁷ Essa abordagem coloca o cérebro e os mecanismos neurológicos no centro da compreensão do desenvolvimento, da aprendizagem e das ações

humanas. Com isso, dimensões sociais, políticas, culturais, históricas e emocionais acabam sendo minimizadas, como se apenas os processos cerebrais bastassem para explicar fenômenos complexos ligados, por exemplo, à constituição da subjetividade.

SOBRE AS AUTORAS

Gabriela Costa Araujo é pedagoga no IFSP e doutoranda em Educação na UFSCar. Mestra em Ciências Sociais (UFU), e pós-graduada no curso de Especialização em Processos Didáticos-Pedagógicos para Cursos na Modalidade a Distância (Univesp). Licenciada em Ciências Sociais (IFTM) e Pedagogia (Unifran). E-mail: gabrielacostaaraujo@gmail.com

Mariuscla Stanley Moura de Moraes é licenciada em Pedagogia (Univesp). Musicista há 20 anos, professora de música há 12 anos. Formada em Musicalização, atua como professora da área. E-mail: mariusclastanleymoura@gmail.com

Bruna Ribeiro da Silva é licenciada em Pedagogia (Univesp). Atua na Educação Infantil como Auxiliar de Desenvolvimento Educacional na rede municipal de ensino da cidade de Suzano (SP). Tem experiência no acompanhamento de crianças pequenas em contextos pedagógicos e no apoio ao desenvolvimento integral. Dedica-se especialmente à área do desenvolvimento infantil, com interesse em práticas que favoreçam o crescimento cognitivo, emocional, motor e social das crianças na primeira infância. E-mail: bruribeirox@gmail.com

Pamela de Queluz Paula é licenciada em Pedagogia (Univesp) e bacharel em Direito (UMC). Possui pós-graduação em Direito Penal e Processo Penal Aplicados (EBRADI). E-mail: pamqueluz2@gmail.com

Ingrid Alves Caraça é licenciada em Ciências Biológicas (UNINOVE) e em Pedagogia

(Univesp). É pós-graduada em Docência no Ensino Superior (FACUMINAS) e Cultura Oceânica e Sustentabilidade na Educação Básica (UNIFESP). Atua como professora da Educação Básica, lecionando para turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio nas áreas de Ciências, Biologia e Química. E-mail: ingridaaalves@icloud.com

Lucira Costa Real é licenciada em Pedagogia (Univesp). Atua como Agente de desenvolvimento infantil na Escola Municipal Maternal em Barueri (SP). E-mail: lucirareal01@hotmail.com

Rayssa Pires Tavares é licenciada em Pedagogia (Univesp). Possui experiência como técnica em administração de empresas, e na área da educação na Educação Infantil e na Educação Especial. E-mail: rayssapt17@gmail.com

Recebido em: 23/7/2025

Aprovado em: 20/12/2025